

PLANEACIÓN DE PROYECTOS LÚDICO PEDAGÓGICO POR MEDIO DEL NÚCLEO TEMÁTICO INTEGRADOR (N.T.I)

HAYDY GÓMEZ GUELL

LISETH DE LA CRUZ GARCÍA

MARLA RETAMOZO CONRADO

MARISOL ROJAS BELTRÁN

TUTOR:

MARGARITA OSORIO VILLEGAS

UNIVERSIDAD DEL NORTE

INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BARRANQUILLA

2017

NOTA DE ACEPTACION

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Barranquilla y 26 de mayo de 2017

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias por ser el pilar fundamental en todo lo que somos, en nuestra educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

Agradecimientos

Las autoras de este trabajo brindan gratitud infinitas al altísimo por ser el guía permanente en el camino hacia la consolidación de esta meta, por intermedio de la secretaria de educación, de igual manera a la Universidad del Norte por brindar la oportunidad de formación y actualizar nuestro desempeño lo cual redundara en la población Infantil. A nuestros maestros por edificarnos con sus enseñanzas, a nuestras compañeras de salón y de batalla por su cercanía y amistad permanente, y al Especialista Gonzalo Conrado Fontalvo por el apoyo brindado.

A todos infinitas gracias.

Planeación de proyectos lúdico pedagógico por medio del núcleo temático integrador (N.T.I)

Resumen

La práctica pedagógica es inherente al ser del educador; he allí la importancia que tiene el que todo educador reflexione, indague, investigue su propia práctica. Teniendo en cuenta lo anterior se planteó la problemática ¿Cómo planificar los proyectos lúdico-pedagógicos incorporando adecuadamente todos los lineamientos curriculares del preescolar utilizando la estrategia del Núcleo Temático Integrador? Este trabajo se propone informar cómo se hizo la cualificación de la práctica de planeación de proyectos lúdico-pedagógicos a través de la estrategia denominada Núcleo temático Integrador, y se justifica en la importancia que tiene el ganar la experticia en la práctica pedagógica, inicialmente, en la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos, problemática que vive la escuela pública del Departamento del Atlántico frente al reto de prestar un servicio de educación de calidad; este estudio se realizó siguiendo el enfoque cualitativo, pues, el fenómeno observado sería la propia práctica pedagógica y este enfoque permitiría indagar las transformaciones que se operaron en dicha práctica. Los resultados indican que es importante la reflexión sobre la práctica y en forma escrita para medir el crecimiento como educadoras y definir claramente las fallas y retos formativos frente a las mismas.

Palabras claves: Planeación, práctica pedagógica, experticia, proyecto lúdico-pedagógico, núcleo temático integrador.

Abstract

Pedagogical practice is inherent in the being of the educator; there is the importance that every educator should reflect, investigate, investigate their own practice. Taking into

account the above, the problem was raised: How to plan play-pedagogical projects by properly incorporating all the curricular guidelines of the preschool using the strategy of the Integrating Thematic Core? This paper aims to inform how the qualification of the planning practice of ludic-pedagogical projects was done through the strategy called the Integrator Thematic Core, and is justified in the importance of gaining the expertise in pedagogical practice, initially, in The planning of ludic-pedagogical projects, problematic that the public school of the Department of the Atlantic lives in front of the challenge of providing a service of quality education. This study was carried out following the qualitative approach, because the observed phenomenon would be the pedagogical practice itself and this approach would allow to investigate the transformations that were operated in this practice. The results indicate that it is important to reflect on the practice and in written form to measure growth as educators and to clearly define the failures and formative challenges facing them.

Key words: Planning, pedagogical practice, expertise, ludic-pedagogical project, integrative thematic core.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Justificación	3
Planteamiento del problema	5
Objetivos	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Marco Teórico	8
Concepción de infancia	8
Atención de la primera infancia en Colombia	11
Práctica pedagógica	18
Aspectos que se deben reflexionar frente a la planeación	19
El aprendizaje por proyectos	21
Origen de la estrategia de núcleo temático integrador	23
Pasos que debe tener presente el maestro para la planeación por núcleo temático integrador	24
Experticia	30
Metodología	32
Resultados	36
Dificultades	40
Transformaciones	40
Retos	41
Conclusiones y recomendaciones	42
Conclusiones	42
Recomendaciones	42
Lista de referencias	44
Apéndice	47
Anexo 1	47
Anexo 2	50
Anexo 3	52
Anexo 4	53
Anexo 5	55
Vita	59

Introducción

La práctica pedagógica es inherente al ser del educador; he allí la importancia que tiene el que todo educador reflexione, indague, investigue su propia práctica. En este mismo sentido y en orden a la práctica, la adquisición de la experticia como educador no es algo fácil. Ahora, los seres humanos son hijos de su época, y así los educadores se enfrentan con nuevas situaciones cada día. Este trabajo se propone informar cómo se hizo la cualificación de la práctica de planeación de proyectos lúdico-pedagógicos a través de la estrategia denominada Núcleo temático Integrador. Para ello, en primer lugar, se identificarán los elementos y procesos constitutivos de la estrategia de planeación y luego se realizarán diseños de proyectos lúdicos pedagógicos, de tal manera que se puedan identificar aquellos elementos que ayudan a ganar experticia en el proceso de planeación de estos proyectos. Esta experiencia se consignó en los portafolios que se elaboraron durante el transcurso de los diferentes módulos cursados en la maestría en educación con énfasis en educación infantil de la Universidad del Norte.

Este trabajo se justifica en la importancia que tiene el ganar la experticia en la práctica pedagógica, inicialmente, en la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos, problemática que vive la escuela pública del Departamento del Atlántico frente al reto de prestar un servicio de educación de calidad. Así en este contexto se planteó la necesidad de ganar experticia como educadora infantil en la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos utilizando la estrategia del Núcleo Temático Integrador.

La metodología básica del proceso se puede ubicar en la gama de la investigación acción, pues, se llevaría a cabo en nuestra propia práctica como educadoras y en las aulas, en

las cuales, se presta el servicio educativo. Allí se realizarían las observaciones de unas a otras y sería allí dónde se pondría en práctica lo planificado, según lo aprendido en los debates, retroalimentaciones y aplicando a los proyectos los componentes requeridos según la estrategia del Núcleo Temático Integrador. En los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas del departamento de Atlántico, contextos de pobreza y abandono, la labor del docente debe ser portadora de un pensamiento crítico, que le permita llevar a estos pequeños a ser de igual manera generadores y productores de cambios en su entorno.

Justificación

Para obtener una experticia en el campo de la docencia, no solamente es importante el tiempo compartido con los estudiantes dentro del aula, sino, la actualización constante que merece esta labor.

Al igual que algunas profesiones, el docente debe siempre encontrarse inquietado por todo aquello que de manera significativa mejora su labor, pero a diferencia de otras profesiones el docente tiene en sus manos a niños y niñas que esperan de éste, una persona que además de enseñarles contenidos, les entienda como seres humanos.

No es sencillo sentarse en un salón de clases con 35 niños, con personalidades distintas, con diferentes estilos de aprendizaje y conflictos familiares a su corta edad, pero es la realidad que arrastra todos esos padres adolescentes que llevan por primera vez a estos niños al nivel preescolar.

De allí que la labor del docente- maestro es lograr llevar sus conocimientos más allá de lo planteado en un plan de aula, llevarlo a una consciente y constante reflexión que le permita conocerse a sí mismo y sobre la función a la que ha sido llamado. El teórico brasileño Paulo Freire en su libro La pedagogía de la autonomía dice: “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”

En los contextos en los que se desenvuelven los niños y niñas del departamento de Atlántico, contextos de pobreza y abandono, la labor del docente debe ser portadora de un pensamiento crítico, que le permita llevar a estos pequeños a ser de igual manera generadores y productores de cambios en su entorno.

De ahí, que para las instituciones educativas de los municipios del departamento del Atlántico y el país en general, sea de gran importancia la presente maestría porque permite que los docentes maestrantes realicen reflexiones profundas sobre su práctica para que de esta manera se generen esos cambios deseados en educación que sirva para lograr un cambio social realmente significativo.

Planteamiento del problema

Trescientos noventa y nueve docentes del Departamento del Atlántico fueron becados, por la Gobernación de este, para cursar maestrías en educación y entre ellos, un grupo seleccionado de veintitrés docentes, cursarían maestría con énfasis en educación infantil. Este proceso inició el 4 de julio del 2015.

Unos de los objetivos de la Secretaría de Educación Departamental del Atlántico, al adjudicar los cupos para cursar la maestría, fue el de transformar la práctica pedagógica de los maestros del Departamento e investigar en educación como lo expresara el Gobernador del Departamento de ese entonces, José Antonio Segebre "*Eso va a mejorar la calidad de la educación, va a permitir cualificar a los docentes del Departamento del Atlántico*" (CVNE, 2014), más tarde, en este mismo sentido la directora de Colciencias de la época Janeth Giha, en apoyo del programa, agregó que "Tenemos un reto que es sacar más grupos de investigación en el Atlántico, pues en el país existen alrededor de 4.000 grupos y un número muy reducido, el 4.5%, es de este departamento" (El Heraldo, 2015).

Al ingresar a la Universidad, entre expectativas y temores se plantearon interrogantes sobre la propia práctica pedagógica, pues allí se invitó a reflexionar sobre la misma y para ello se elaboraría un portafolio en donde se pudiera evidenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica tomando como foco el proceso de planeación de las actividades de aula y de manera especial los proyectos lúdico pedagógicos, que según el Decreto 2247 de 1997 es la metodología para abordar la educación infantil.

La experiencia tenida en años anteriores al inicio este proceso educativo era la misma de todos los educadores de las instituciones públicas, pues, se planeaba el aprendizaje de los

niños de preescolar con formatos utilizados para básica primaria y básica secundaria. Algunas docentes reciben capacitación directamente del Ministerio de Educación, pero esta experiencia no era para desarrollar la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos.

Las escuelas miran el preescolar como un grado anterior a primero de primaria (se le llamó grado cero en un tiempo, grado cero fue una estrategia implementada para aquellas áreas o sectores donde no existía el nivel preescolar, fue una solución de momento) y por lo tanto la planeación, era elaborada con parámetros de la ley general de educación y con algunos del decreto 2247 de 1997, sin embargo, se hacía la planeación utilizando el mismo formato de todos los demás grados de la básica. Se presentaba, así, un reto para los docentes maestrantes, pues, debían cambiar su manera de planear, ejecutar, evaluar su práctica y reelaborar el plan de estudios acostumbrado. Se plantea así el siguiente problema ¿Cómo planificar los proyectos lúdico-pedagógicos incorporando adecuadamente todos los lineamientos curriculares del preescolar utilizando la estrategia del Núcleo Temático Integrador?

Objetivos

Objetivo general

Cualificar la práctica de planificación de los proyectos lúdico-pedagógicos a través de la estrategia denominada Núcleo temático Integrador.

Objetivos específicos

Identificar los elementos y procesos constitutivos de la estrategia de planeación denominada Núcleo temático Integrador.

Realizar diseños de proyectos lúdicos pedagógicos con la estrategia Núcleo Temático Integrador para que de manera progresiva se gane la experticia en el proceso de planeación.

Marco Teórico

Concepción de infancia

Los imaginarios sobre primera infancia que tiene la sociedad están permeados por las ideas y las prácticas culturales presentes en la cotidianidad. El Ministerio de Educación Nacional, a través del Documento 20: “Sentido de la educación inicial” expone que:

La variabilidad histórico-cultural de las concepciones de infancia invita a reconocer que no existe una naturaleza infantil como fundamento fijo, permanente y esencial que determina la existencia de todas las niñas y todos los niños. Más bien, la niñez se define y asume en cada sociedad de manera distinta según características específicas, dadas por esa naturaleza diversa que configura la existencia y la subjetividad respecto a ellas y ellos. (MEN, 2014, p. 13)

Es en ese momento histórico cuando varios autores enfatizan sobre las características especiales de la infancia, lo que logró que el niño adquiriera otras posibilidades y tuviera otros escenarios donde se pudiera desempeñar de manera más autónoma; se establecieron diversas formas de ver, entender y por esto se concibió que también debían existir diversas formas de enseñar.

La concepción pedagógica moderna define la infancia como un periodo reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso a la vida adulta, y la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, la considera como un periodo vital reservado al desarrollo psicológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales. Alzate (2003).

Teniendo en cuenta este aspecto psicosocial y la importancia trascendental que se le da a esta etapa de la vida de los seres humanos, en el nivel preescolar deben fundarse espacios enriquecedores tanto de conocimientos formales (contenidos), como de educación

socio afectiva, reconociendo el rol de cada sujeto presente en estos procesos formativos.

Tanto docentes, directivos y padres de familia poseen igual responsabilidad en el desarrollo sano de los estudiantes.

En este sentido, Jaramillo (2007) señala que los niños deben tener diversos ambientes donde puedan relacionarse sus pares y también con adultos que les permitan tener la oportunidad de experimentar sentimientos que les brinden las posibilidades enriquecedoras para sus vidas. Para Recio (2012) es en el aula donde el niño va a tener más posibilidades de relacionarse con niños de su misma edad. El grupo de iguales es el lugar donde aprende a relacionarse y dentro de cual vive la mayoría de las experiencias de socialización, por lo que el lugar que ocupe en el grupo y la calidad de sus relaciones influirá en la manera en que percibe a los demás y a sí mismo.

A la concepción de infancia es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de consciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores: la familia, como primer agente socializador y la escuela como segundo agente. Alzate (2003) citado por Ochoa y Sabogal (2012) plantea que la educación Infantil complementa a la familia, proporcionando la asistencia y educación adecuada para la promoción del desarrollo armónico del niño, así pues ha de ser punto de formación no solo del niño sino de su familia.

Lo que este autor menciona es de gran análisis en tanto promueve que la escuela trascienda al estudiante y posea un grado de influencia mayor al llegar a los núcleos familiares para fortalecer en ellos también las percepciones y aspectos importantes que constituyen la educación de sus hijos.

Atención a la Primera Infancia

Desde las transformaciones surgidas a través del tiempo sobre la concepción de infancia, se puede observar que en algunos países se ha consolidado de manera efectiva los programas de atención y educación a la primera infancia, lo que ha propiciado mejores posibilidades económicas y sociales. En el estudio de High, Scope Perry Preschool Program, de Schweinhart, Barnes, y Weikart (1993), se evaluó si los programas preescolares de aprendizaje activo y de alta calidad pueden proporcionar beneficios a corto y largo plazo a los niños que viven en la pobreza y con alto riesgo de fracasar en la escuela. Durante casi 3 décadas, el estudio ha seguido la vida de 123 niños de familias afroamericanas que vivían en el barrio de Perry Elementary School en Ypsilanti, Michigan, en Estados Unidos, en los años sesenta, donde muestran el progreso de estos niños de familias de bajo ingreso; se hizo el seguimiento, por medio de análisis y encuestas, de los participantes en el programa y un grupo control con características similares, pero que no estaban en el programa de educación preescolar, a través de distintos intervalos de tiempo, desde la infancia hasta los 40 años de edad.

Luego del análisis, los resultados mostraron que los niños atendidos por el programa registraron mayor coeficiente intelectual que el grupo control, una tasa más elevada de terminación del ciclo superior y secundaria, una obtención de ingresos más alta en la edad adulta, los beneficios generados gracias al programa fueron 17 veces superiores a su costo.

Este es uno de los factores por los cuales los programas de atención integral deben planearse, ejecutarse prioritariamente como políticas de estado como menciona Koichiro Matsuura (2006), Director General de la UNESCO

“La mejora del bienestar de la Infancia en su más temprana edad debe ser un componente esencial y sistemático de las políticas de educación y reducción de la pobreza. Es fundamental un respaldo político al más alto nivel para que se dé prioridad a la atención y educación de la primera infancia” (P. 2).

En este sentido se reconoce la primera infancia como población fundamental para el desarrollo de las sociedades y una necesidad de primer nivel es garantizar su educación, por ello Matsuura insiste “No es casualidad que el primero de los objetivos de la educación para todos se centre en los niños más pequeños y vulnerables” (UNESCO, 2006, P. 2)

“Todos los años mueren en los países en vías de desarrollo más de 10 millones de niños antes de cumplir los 5 años a causa de enfermedades que, en su mayoría, se pueden prevenir. Esta situación se puede cambiar con programas que se centren a la vez en la nutrición, la vacunación, la salud, la higiene, los cuidados y la educación de los niños más pequeños” (Burnett, 2007, citado en Borjas, Jaramillo y Osorio, 2009, p. 2)

Se comprende entonces que tales programas son también un factor que contribuye de forma decisiva en un mejor aprovechamiento escolar en la enseñanza primaria. A pesar de esto, los niños que pueden sacar más provecho de esto son los que menos probabilidad tienen de acceder a ellos, como continúa mencionando el autor, dado que estos programas son aplicados en países con mejores ingresos, mientras que en países pobres, la promoción y el apoyo a estos programas es deficiente.

Atención de la primera infancia en Colombia

Se debe partir de conocer algunos hechos históricos, cuando se conoce la historia se entiende mejor el presente y se puede vislumbrar mejor el futuro, para procurar movilizar procesos reflexivos que traigan consigo transformaciones sociales, culturales y pedagógicas que redunden en mejores procesos educativos cuyo punto de partida sea el reconocimiento de

los niños como seres singulares, activos, participativos y con grandes capacidades y potencialidades, con una historia social y colectiva incorporada. Se debe propender por una educación inicial en el marco de la atención integral oportuna, pertinente y de calidad, que promueva el desarrollo armónico e integral de la primera infancia.

En Colombia ha habido grandes transformaciones relacionadas con la atención de los niños, así como ha ocurrido en todo el mundo, la concepción de infancia ha cambiado por lo tanto, también su atención y su educación,

En la época de la colonia se crearon los hospicios y asilos, en los que los niños abandonados o muy pobres, que no podían ser atendidos exclusivamente en el hogar, ni educados por sus familias, como se acostumbraba, eran llevados a estas instituciones. Estos hospicios eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar. Abordando básicamente un modelo de tipo asistencial. Documento 20 MEN (2014).

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se seguía el modelo higienista se produce la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; pero también se introduce en la escuela la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene.

A finales del siglo XIX se inicia el funcionamiento de escuelas parvularios, kindergarten o jardines infantiles en los que se contaba con mobiliario acorde a las características de los niños, así como con material didáctico variado, todo esto sintonizado con las ideas de Comenio, Decroly, Fröebel, Montessori y Agassi (Documento 20 MEN, 2014). Estas primeras escuelas son evidencia del énfasis pedagógico con el que nace la

educación para la primera infancia: con la influencia de los planteamientos de la escuela activa que introduce una educación para las niñas y los niños menores de seis años.

Un antecedente que marca la historia de la educación de la primera infancia en Colombia hace referencia a la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927), dirigido por la Dra. Franzisca Radke —quien hacía parte de la primera Misión Alemana que estuvo en el país hasta 1936—, que creó una sección especial para preparar docentes de kindergarten. Su origen se encuentra en la necesidad de formar el talento humano encargado y responsable de educar y atender a las niñas y a los niños menores de 6 años en los espacios que empiezan a institucionalizarse. Así, la Dra. Radke creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares. Aunque una crisis lleva a su cierre temporal, es reabierta en 1956 “con el nombre de Instituto de Educación Preescolar”, el cual se constituye en antecedente del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Documento 20 MEN (2014)

Para el año 1962 se promulga el decretos 1276, que favorecen la atención de la infancia, se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al Ministerio de Educación Nacional, con el interés de garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar, considerada como la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y afectiva de los niños. En estos jardines había dos grados de preescolar con 25 niños cada uno, el primero, para las edades de 4 a 5 años, y el otro de 5 a 6 años. En el decreto 1710 de 1963, artículo 9, se expresa que: “el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. En un

parágrafo se deja claro que “la educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario”.

En 1968 se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el objetivo de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento. Así, se da origen a los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales ya mencionados. Documento 20 MEN (2014)

Mediante el decreto 1576 de 17 de agosto de 1971, se amplía la cobertura del servicio de educación preescolar, que antes solo cubría las ciudades con más densidad de población infantil (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Bucaramanga), se amplía la cobertura en esas ciudades por ser insuficientes, pero también a otras ciudades del país como: Tunja, Manizales, Popayán, Valledupar, Montería, Quibdó, Riohacha, Neiva, Santa, Villavicencio, Armenia, Pasto, Cúcuta, Pamplona, Pereira y Sincelejo.

En 1972 se crean los hogares comunitarios, son una modalidad de atención orientada a niñas y a niños menores de 5 años de edad con el objetivo de brindarles atención en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial. Las modalidades de atención de estos hogares son: a) Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) orientados a la atención de familias con mujeres gestantes, madres lactantes y niñas y niños menores de 2 años; b) Hogares tradicionales que atienden a niñas y niños de 0 a 5 años, ya sea en el tipo hogar

comunitario familiar, hogar comunitario grupal, hogar comunitario múltiple, hogar comunitario múltiple empresarial y jardín social. Documento 20 MEN (2014).

En 1976, mediante el decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 4 se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo, lo que le da vida legal al sistema. En el artículo 6 se plantea que: Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad. En el mismo decreto se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial, a la cual se le asigna, como una de sus funciones, dirigir este nivel de educación en toda la nación.

El currículo de la Educación Preescolar, comenzó a gestarse en los años 1977 y 1978: Cuando por primera vez se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y Pedagógica de un establecimiento preescolar. (Cerde, 2003).

Para el año 1979, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar modifica el programa CAIP, cambiando su nombre por el de Hogares Infantiles, donde se prioriza la participación de las familias y de la comunidad. (Cerde, 2003).

Pero es en 1984, mediante el decreto 1002 cuando el Ministerio de Educación Nacional construye un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. En este momento plantea el objetivo de la educación preescolar de las niñas y los niños entre los 4 y 6 años de edad: “Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación,

la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica”. En ese mismo año (1984), después de varias discusiones y validaciones con distintos actores de la comunidad educativa, se publica el “Currículo de Preescolar (niños de 4 a 6 años)”. En este documento se plantean cuatro formas de trabajo educativo: a) Trabajo comunitario; b) Juego libre; c) Unidad didáctica y d) El trabajo en grupo. Además de las anteriores, se definen las actividades básicas cotidianas.

Colombia ha realizado numerosos avances en la política para la atención de los niños lo cual lo refleja la ley de infancia 1804 de 2 de Agosto de 2016, "por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones" donde se consolida la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia, en la ley, el congreso de la Republica de Colombia decreta en su artículo primero: establecer una política de Estado que garantice el desarrollo integral y reconozca la protección y derechos de las madres gestantes, niños y niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del estado social de derecho.

En el artículo 5 de esta ley menciona que la educación inicial se constituye en un derecho de los niños y niñas menores de 6 años y se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial capacidades y habilidades en el juego, el arte y la literatura y la exploración del medio , contando con la familia como eje centrales de este proceso, también menciona que se priorizara la atención a niños y niñas en estado de vulnerabilidad, para restablecer los derechos a niños víctimas de

conflicto armado, violencias asociadas al maltrato infantil, a la violencia intrafamiliar, del abandono, de la discriminación o de cualquier situación de vulnerabilidad.

Esta ley contempla en su artículo 13 las siguientes funciones del Ministerio de Educación Nacional: Formular e implementar políticas, planes programas y proyectos para el reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental de los niños y niñas en primera infancia en el marco de la política de Estado para el desarrollo Integral de la primera Infancia de Cero a Siempre. Otro aspecto que contiene es definir líneas técnicas para la educación inicial a través de la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos, y metodológicos. Así como liderar y favorecer las transiciones armónicas de los niños y las niñas de primera infancia en el sistema Educativo.

También hace referencia en la importancia de la cualificación y formación del talento humano en atención Integral a la primera Infancia.

Todo esto se debe dar bajo la veeduría donde la comisión intersectorial para la atención integral de primera Infancia y los entes territoriales, presentaron al congreso y a las asambleas departamentales y a los concejales distritales y municipales respectivamente un informe anual , sobre la implementación de la política de estado , también los ciudadanos podrán conformar veedurías en los términos establecidos por la ley 850 de Noviembre de 2003, para realizar seguimiento y vigilancia sobre la implementación de esta política de estado para el desarrollo Integral de la primera infancia.

Práctica pedagógica

En la concepción de práctica pedagógica se encuentran implícitos una serie de aspectos significativos en la acción del maestro. De acuerdo a la concepción pedagógica y filosófica que tenga el maestro, así será su práctica; para Moreno (2002) la práctica se concibe como un proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevos interrogantes. La situación de enseñanza, en sus múltiples dimensiones, se convierte en el objeto de conocimiento, el maestro, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al docente investigador que, desde la reflexión metacognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.

Todos los enfoques pedagógicos deben tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas de la educación, enfatizando tanto en la investigación, la acción, la teoría y la práctica. Tales supuestos teóricos son resultado de procesos de indagación llevados a cabo en diversos entornos, por lo tanto hay que tener en cuenta que dichas concepciones si bien son un punto de partida no deben convertirse en dogmas, sino que deben adaptarse a cada población.

Según Fierro, Fortul, y Rosas (1993), la práctica pedagógica se concibe como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, la percepción y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, como aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimita la función del maestro.

Otra visión de practica pedagógica es la de Huberman (1999) quien la concibe como un proceso consciente, deliberado, participativo, implementado por un sistema educativo, una organización, con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente con la comunidad en la cual se desenvuelve.

Analizando estas concepciones se puede afirmar que la práctica pedagógica se constituye en la acción dentro de contextos sociales que permite integrar, reflexionar permanentemente sobre la disposición de saberes pedagógicos, éticos, disciplinares dentro del marco de regulación exigida en cada país. A partir de la indagación teórica, es en el momento de la planeación donde se articulan estos saberes teniendo en cuenta las características particulares de la población a la cual se va a dirigir el accionar del maestro, con el propósito de interactuar como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma asertiva. Esto se logra cuando los elementos conceptuales que subyacen en la planeación se interrelacionen, sean coherentes, se consoliden como constructos que el maestro ha interiorizado, reflexionando de forma autocrítica, lo cual permite un comportamiento estratégico dentro de su quehacer.

Aspectos que se deben reflexionar frente a la planeación

En el marco de la educación de la primera infancia en Colombia, la Ley 115 de 1994 reitera que la educación preescolar es el primer nivel de la Educación Formal y propone unos objetivos, fines específicos y obligatoriedad por lo menos en un grado. Igualmente en la resolución 2343 de 1996 se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares y se establecen los indicadores de logros curriculares de los grados del nivel de

preescolar (pre jardín, jardín y transición decreto 2247/97) que sirven como apoyo para la organización curricular partiendo desde las dimensiones del desarrollo. Con una visión integradora de todas las dimensiones del desarrollo: ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual y atendiendo a los principios de la educación preescolar: Integralidad, participación y lúdica (Decreto 2247/97 – cap. 11).

Es necesario tener presente durante la planeación los funcionamientos cognitivos, los cuales son procesos mentales que se desarrollan desde la infancia temprana, y son utilizados por el niño para comprender el mundo, representarlo y operar en él. Generalmente el niño resuelve situaciones de la vida cotidiana y escolar utilizando simultáneamente varios funcionamientos cognitivos, lo que demuestra organización en su actividad mental para elaborar su experiencia, sistematizar información construir conocimiento y apropiarse de su entorno. No deben ser confundidos con las competencias básicas que se constituyen en el conjunto de conocimientos, habilidades actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Documento N° 13 MEN (2014).

Las competencias no son estáticas constantemente se reorganizan, se complejizan, por tanto el maestro debe provocar a los estudiante en su actividades planificadas de acuerdo a las características particulares de cada uno, para que las desarrollen.

Otro aspecto que la maestra debe tener presente en la planeación son los descriptores de desempeño, los cuales constituyen una estrategia metodológica, para que las maestras puedan describir cualitativamente lo que sus educandos saben hacer, de esta forma se observa que cada una de los descriptores agrupa diversos desempeños o comportamientos posibles del

niño cuando se enfrenta a una actividad. Los niños pueden presentar en una actividad desempeños que pertenecen a descriptores diferentes o menos avanzados que las anteriores ocasiones que se han enfrentado a la misma actividad. No siguen un patrón fijo en la construcción de conocimiento. Documento 13 MEN (2014).

La noción de competencia. Las competencias básicas son entendidas como el ‘hacer, el ‘saber’ y el ‘saber hacer’ creativo y flexible en contexto, es decir, cuando los niños se enfrentan a las diversas situaciones de su vida cotidiana. El documento describe cuatro competencias básicas: Comunicativa, Matemática, Ciudadana y Científica.

El aprendizaje por proyectos

En el decreto 1860 de 1994, donde reza que “el Proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudio, que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico, y tecnológico del niño” (artículo 36).

La importancia de utilizar esta forma de trabajo es que permite la participación activa de los niños según sus intereses según Díaz (2006) La concepción actual de la estrategia por proyectos y competencias es la que promueve una enseñanza situada, se establece un vínculo entre la escuela y la vida, y esto muchas veces el maestro cree que se da en la dinámica de la clase pero no es así, falta un proceso más reflexivo referente a esto.

Galeana (2015) menciona la importancia de la metodología basado en Proyectos, la cual tiene como propósito la realización de proyectos que se requieren en la comunidad, las actividades se dirigen hacia la planeación de la solución de problemas concretos que afectan a los estudiantes o a la comunidad educativa, el trabajo se lleva a cabo por grupos. Los

estudiantes logran mayor autonomía, mejoran la capacidad de trabajar en equipo, desarrollar las capacidades mentales de orden superior (búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y meta cognición).

Para Coria (2011) Las características del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos son:

Centrados en el estudiante y dirigidos por el estudiante.

Claramente definidos: inicio, desarrollo y un final.

Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.

Problemas del mundo real.

Investigación.

Sensible a la cultura local.

Objetivos específicos relacionados con los estándares del currículo educativo.

Productos de aprendizaje objetivos.

Interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.

Retroalimentación y evaluación por parte de expertos.

Reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.

Evaluación en base a evidencias de aprendizaje (portafolios, diarios, etc.).

El Aprendizaje Basado en Proyectos se enfoca en un problema que hay que solucionar en base a un plan. La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción, donde los estudiantes identifican el ¿qué?, ¿con quién?, ¿Para qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, etc., y no la solución de problemas o la realización de actividades.

Existen diferentes aspectos que pueden influir al implementar un proyecto, por ejemplo, los contextos, las edades de los estudiantes, sus intereses, los materiales, el propósito, son elementos que de una u otra forma delimitan el desarrollo, es importante que se articulen todos estos aspectos y se tenga claro el objetivo general que se desea cumplir conjuntamente. Los estudiantes con el docente deben hacer un planteamiento que explique los elementos esenciales del proyecto y las expectativas que persiguen.

Estos proyectos deben estar enmarcados dentro de estrategias lúdicas, que deben ser las que potencien los maestros del nivel inicial en el aula de clase, con el fin de que el estudiante sienta placer por lo que hace, lo lúdico no debe ser exclusivo de las horas de ocio o de recreo, debe estar inmerso en el trabajo del aula, en el trabajo escolar, este no debe constituir una carga para el alumno sino que lo debe realizar con voluntad, con placer y no por obligación. No debe ser solo de los niños del nivel de preescolar, debe ser una estrategia pedagógica que se implemente a los diferentes grados de enseñanza.

Origen de la estrategia de núcleo temático integrador

Los proyectos lúdicos pedagógicos permiten integrar saberes, dimensiones del desarrollo, competencias y responder de forma globalizada e interdisciplinaria de tal manera que los infantes descubren y conocen el mundo de manera acertada. El proyecto lúdico pedagógico en el preescolar es fundamental, es una metodología acertada para el desarrollo de su plan de trabajo académico, dado que ofrece oportunidades a los niños de desarrollar, potenciar sus habilidades, enfatizando en el valor de la motivación intrínseca, los motiva en que trabajar, porque los considera como expertos con respecto a sus propias y reales necesidades. Osorio (2013).

En el nivel inicial se hace necesario planificar las actividades didáctica de los proyectos lúdico pedagógicos, no solo para cumplir con toda la normativa legal en la que subyacen ideas pedagógicas, sino también porque hay que reflexionar la intencionalidad formativa que se ofrece a los niños en las actividades que se les proponen, para que tengan aprendizajes auténticos y no centrados en la actividad “Control” que se da en el aula para dar respuesta a las necesidades de los adultos, el aprendizaje debe estar centrado en el interés del niño, no en el de los adultos; de esta forma será significativo. Se deben emplear estrategia de aprendizaje que permitan alcanzar uno o varios objetivos o de la puesta en práctica de una serie de acciones y recursos. El proyecto puede realizarse con el fin de enfrentar un desafío o de solucionar un problema, dentro de una situación específica. Osorio (2013).

Entendiendo lo anterior, es importante que, dentro de los proyectos lúdico-pedagógicos se innove a través de metodologías que garanticen el desarrollo significativo de los educandos, de tal manera se expone el Núcleo Temático Integrador como estrategia.

Pasos que debe tener presente el maestro para la planeación por núcleo temático integrador

De acuerdo con la propuesta pedagógica de un colectivo de investigación de la Universidad del Norte, sobre la interpretación que debe darse a los Núcleos Temáticos Integradores (NTI) los autores Osorio, Jaramillo, Mendoza & Narváez (2011) citados por Osorio (2013) manifiestan que se trata de una estrategia de planeación académica para la organización y desarrollo de los contenidos curriculares previos para un área nivel o curso. Se parte de una pregunta generadora, y en su solución se involucran todas y cada una de las dimensiones del desarrollo de los aprendices, también es fundamental

tener presente el desarrollo de las competencias básicas para la vida, principios pedagógicos y dimensiones.

La planeación de un proyecto en la estructura de un NTI Implica tener presente los componente, las fases del diseño y otros aspectos, como la organización de los estudiantes (antes, durante y después) la asignación de roles y responsabilidad para cada alumno, la planificación de las acciones y las posibles dificultades para seguir un plan de acción. Para Osorio (2013) La planeación por NTI no exime, por ninguna razón, utilizar otras formas de planear los proyectos de aula e inclusive de los proyectos transversales obligatorios para alcanzar los objetivos y logros del nivel definido en la ley General de Educación o ley 115. Entre estos proyectos transversales se mencionan el aprovechamiento del tiempo libre, la protección al medio ambiente, educación para la justicia y la paz, educación sexual entre otros.

Para Osorio (2013) Los componentes del diseño del NTI son básicamente:

Tema y pregunta integradora

Fundamentación y justificación

Objetivos y propósitos del proyecto en función de las dimensiones del desarrollo infantil.

Fase de apertura

Planeación de la fase operativa o actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos según dimensiones incorporando la estrategia, los medios o recursos y los procedimientos específicos.

Evaluación del proyecto

Fase de cierre

De otra parte, las fases de la planeación de un NTI son: pre diseño o boceto y el diseño definitivo.

El pre diseño: es la primera fase o de formulación del tema a trabajar en el proyecto.

Tiene como objetivos:

Identificar el tema o núcleo temático

Seleccionar los propósitos y contenidos mínimos a desarrollar para resolver la pregunta integradora.

Identificar la red de saberes básicos para resolver la pregunta integradora

Organizar los subtemas

Planificar la actividad de sensibilización o introductoria

Para la selección del tema puede ser propuesto por un niño o el maestro, en función de los interés y necesidades de los niños, o según necesidades del entorno o según la orientación del proyecto educativo de la Institución (PEI) o de acuerdo a las prescripciones curriculares generales para el nivel.

Los criterios que se deben tener para seleccionar el NTI son: 1- el tema debe estar íntimamente relacionado con los logros y objetivos del nivel de preescolar 2- algunos niños deben estar familiarizados con el tema para poder formular preguntas al respecto. 3- el tema propuesto, debe ser una oportunidad para trabajar las dimensiones del desarrollo y las habilidades de competencias básicas, por tanto el tema debe permitir la integración de una variedad de dimensiones y de conocimientos, 4- el tema debe ser suficientemente amplio para ser estudiado durante varios días incluso varias semanas, también se debe considerar que este sea apropiado para exportar y estudiar en el

colegio , lo cual no excluye que se realicen actividades o tareas en donde apoyen sus padres o familiares.

Una vez seleccionado el tema, el maestro plantea una pregunta integradora bastante abierta o general, que tenga las siguientes características:

Que tenga significado para los niños porque forma parte de sus intereses y necesidades.

Que su solución permita que los niños integren saberes del orden conceptual, procedimental y actitudinal

Que en su solución los niños desarrollen destrezas de pensamiento

Que aborden objetivos, logros, y competencias básicas curriculares del ciclo.

Que en su solución se favorezcan el aprendizaje, activo, lúdico y significativo

Que en su solución se incorpore el trabajo colaborativo

Que en su solución se promuevan las competencias para la vida

La maestra puede monitorear el alcance de la selección del tema y de la pregunta integradora respondiendo las siguientes preguntas: ¿por qué es importante para el niño y la niña aprender sobre el tema o núcleo temático integrador ? De esta manera se justifica la importancia del NTI en la formación Integral del infante. Para orientarse sobre la selección de los contenidos mínimos, se deben responder a los siguientes cuestionamientos: ¿a cuáles objetos y logros del ciclo de preescolar apunta el desarrollo del tema, cuando este se asume como pretexto?. El docente debe reconocer los objetivos y logros de la educación preescolar y pensar cuales son los contenidos mínimos (nociones, conceptos, habilidades, destrezas, valores,) que desde el tema se pueden alcanzar y que se requiere para dar respuesta a la pregunta integradora general.

En el NTI, la **red de saberes** se refiere al conjunto de conocimientos destrezas, valores que están contenidos dentro de la temática propuesta, como contenidos mínimo de aprendizajes. Luego de realizar la pregunta general, se procede a hacer subpreguntas, que conducen a subtemas relacionados, los cuales deben tener significado para los niños porque hacen parte de sus intereses y necesidades; que su solución deben permitir que los niños integren saberes del orden conceptual, procedimental y actitudinal, y que en su solución se favorezca el aprendizaje de manera integral.

Por último, en la fase de pre diseño se planifica la actividad de sensibilización y reconocimiento, es la introductora, orientada a motivar y a identificar los intereses iniciales preconceptos, actitudes y hábitos, que tienen los niños con relación a la pregunta generadora: la educadora pregunta e indaga sobre los saberes previos, lo que saben y lo que quieren saber los niños sobre el Núcleo Temático Integrador. Toda la información que ha sido identificada sirve para enriquecer el diseño provisional y se incluyen los intereses de los niños, quienes a su vez expresan formas posibles para resolver el problema central. La maestra como observadora del proceso que se gesta en esta actividad documentará ampliamente lo ocurrido en el desarrollo de la actividad.

Luego identifica de la red de saberes (conceptos, procedimientos y valores) requeridos para desarrollar las preguntas secundarias del proyecto.

Luego el maestro diseña la actividad sensibilizadora para identificar saberes previos intereses y para motivar a los niños y niñas sobre el tema central

Fase de diseño. Durante esta fase se realizan los ajustes a los subtemas revisando y reflexionando inicialmente sobre la documentación realizada sobre lo acaecido en la actividad sensibilizadora, se identifican preconceptos que presentan algún tipo de dificultad

en los niños y las niñas, a fin de incorporar acciones específicas que ayuden a superar la y se proceda a redactar la estructura. Durante esta fase se realizan los ajustes a los subtemas revisando y reflexionando inicialmente sobre la documentación realizada sobre lo acaecido en la actividad sensibilizadora, se identifican los preconceptos que presentan algún tipo de dificultad en los niños y las niñas, a fin de incorporar acciones específicas que ayuden a superar la y se proceda a redactar la estructura organizativa de los objetivos específicos, de los contenidos, las actividades, recursos, formas de evaluación en cada dimensión.

Luego de lo anterior se organizan y definen los aprendizajes esperados derivados de los propósitos, se diseñan actividades para abordar en las dimensiones. Las actividades caracterizadas por la presencia de la lúdica, la participación, la integralidad y los lenguajes expresivos son el corazón del trabajo de un proyecto, su desarrollo implica que los niños investiguen, observen, entrevisten, discutan, creen, den conclusiones con base en sus observaciones, construyan objetos, dramaticen sus nuevos conocimientos.

Es importante resaltar que el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo, el sentido de la educación inicial de acuerdo con sus características, es aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear. La

especificidad de la educación inicial está puesta en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, lo cual es la base para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares.

La evaluación de los logros se realizara principalmente, mediante la observación directa que se haga sobre el desempeño de cada niño en las actividades propuestas. Para ello es importante que el maestro consigne en su diario de observaciones los desempeños de cada uno de los estudiantes.

La fase de diseño incluye la actividad de cierre, es el momento de finalización de las actividades planeadas, para verificar y comunicar a la comunicada educativa los logros alcanzados y la valoración de las producciones ejecutadas por los niños a lo largo del desarrollo del proyecto.

Experticia

Experticia es la experiencia, pericia e idoneidad adquirida a través de la práctica constante o continua acerca de un trabajo en el cual se desempeña y da cierta autoridad a la persona de pronunciarse sobre ello.

Hacer algo con experticia es hacer la actividad con idoneidad porque la persona que la ejecuta esta calificadas por su experiencia y por sus conocimientos técnicos, artísticos o científicos, en relación con los hechos o acciones relevantes al proceso que se requiere.

Experticia es el resultado de la habilidad práctica más el conocimiento. Su aplicación propende por obtener el mejor resultado posible en el ejercicio de cualquier disciplina, profesión, arte, deporte, oficio etc. Ni la costumbre, ni el hábito, ni el conocimiento por si

solo o aislado son suficientes para aspirar a obtener un resultado ideal, por lo cual se requiere para tal efecto de la conjunción de ellos.

Es la correcta aplicación con éxito de conocimientos, destrezas adquiridas en cuanto a un tema, un procedimiento en alguna actividad específica. (Texto tomado de apuntes de las explicaciones de la Profesora Margarita Osorio en clases y tutorías sobre experticia)

Se puede concluir, en primer lugar, en cuanto a la definición de infancia, se entiende esta como una etapa de la vida del ser humano en la cual debe recibir una educación socio-afectiva para aprender a relacionarse con los demás, o sea, a experimentar sentimientos, a establecer relaciones con sus pares y familiares de manera adecuada. Las políticas gubernamentales deben garantizar y proteger los derechos, darle prioridad a la primera infancia en los programas de atención a la población o sociedad. En segundo lugar se entiende la práctica pedagógica como un proceso que puede ser un objeto de conocimiento; de esta manera el docente se define como investigador de su propia práctica. En este accionar indagatorio se irán descubriendo fortalezas y debilidades, las cuales pueden ser consignadas en un diario de campo, brindando la posibilidad de elaborar un plan de mejoramiento. En tercer lugar, el aprendizaje basado en proyecto es una de las estrategias más efectivas en el proceso formativo del niño. Ahora, se considera la lúdica parte importante en tal proceso; por lo que elegir el proyecto lúdico pedagógico en el preescolar es fundamental y una de las estrategias más acertadas es la del Núcleo Temático Integrador, pues cumple con los parámetros educativos para la infancia, permite alcanzar los estándares del MEN y un desarrollo significativo del aprendizaje de los educandos.

Metodología

Este estudio se realizó siguiendo el enfoque cualitativo, pues, el fenómeno observado sería la propia práctica pedagógica y este enfoque permitiría indagar las transformaciones que se operaron en dicha práctica, en otras palabras, un estudio exploratorio para tratar de describir e interpretar a qué se debieron tales cambios; en este caso las investigadoras se observarían a sí mismas. El tipo de metodología utilizada en el presente trabajo está enmarcada en el tipo de investigación-acción, pues, según J. Elliot (2000), “la investigación educativa debe reconstruirse dentro del paradigma de la ciencia moral o de investigación-acción” (p. 16), además este autor sostiene que “la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos” (p. 6); así, como se dijo anteriormente, se observaría y reflexionaría la propia práctica, tomando como foco el proceso de planeación de las actividades de aula y de manera especial los proyectos lúdico pedagógicos, esto, mediante la elaboración de un portafolio; el cual según Doolittle (1994, en Universidad del Norte 2016) “es una colección de evidencias que resume un trabajo académico” (p. 1). El inicio de esta recopilación de experiencias, tuvo como referencia un autodiagnóstico realizado por cada una de los maestrantes, cuyo instrumento fue elaborado por las tutoras de la Universidad del Norte.

Se utilizó el recurso o becas ofrecidas por la Gobernación del Atlántico, programas de maestría en educación, para generar cambios o transformar la práctica de los docentes del Departamento Atlántico. En este caso sería el programa de maestría en educación con énfasis en educación infantil de la Universidad del Norte, que entre las asignaturas que se cursarían, se encuentra la de *investigación de énfasis aplicada* dirigida por la Docente Margarita Osorio

cuyo objetivo es formación de las maestrantes en la planeación de proyectos lúdico pedagógicos con la estrategia del Núcleo temático Integrador.

Los pasos para llevar a cabo esta investigación son: primera etapa, realizar el auto-diagnóstico elaborado por la universidad. Segunda etapa, elaborar un portafolio que sería retroalimentado en el segundo y tercer semestre del programa de Maestría y tercera etapa, la planeación de cuatro proyectos lúdico pedagógicos, a lo largo del programa cursado, para ir observando los cambios en la experticia de la planeación de tales proyectos.

La primera etapa se comenzó con una entrevista para indagar el conocimiento que se tenía sobre aquellos pedagogos que hicieron historia, de sus teorías en educación, metodologías y referentes curriculares que todo docente debe saber para ejercer su función. Luego, se realizó un autodiagnóstico en el que las maestrantes hacían una reflexión sobre sí mismas y sobre su práctica como docente, que las llevó a reconocer que muchas de las acciones, realizadas en el aula de clase, debían ser cambiadas (ver anexo 1). Después de esto se utilizó una estrategia llamada “aula vacía”, la cual consiste en realizar una clase sin objetos materiales algunos que medie en la realización de la misma, el salón debe estar absolutamente vacío sin ningún elemento, solo los participantes. Esta experiencia evidenció el miedo, de las maestras, por perder el control y que los niños literalmente no se interesaran por las actividades propuestas por la docente. Esto se convirtió en un reto que llevó a la reflexión sobre qué tanto el uso de estos materiales cobran importancia. ¿Se debe mantener al niño distraído o aprendiendo? Podría decirse, fue una fase de reflexión que llevó a cambiar el concepto de niño que se tenía y entender la importancia que realmente este merece.

En la segunda etapa, cada maestrante realizaría su portafolio como un documento importante en el que dejaban registrados las reflexiones y los cambios que se estaban

obteniendo en su práctica pedagógica; el cómo era ésta antes de los conocimientos que se estaban adquiriendo en los ejercicios, debates y tareas que se realizaban en los talleres (ver anexo 1).

En segundo semestre, se comienza la tercera etapa: adquirir el conocimiento sobre la estrategia de Núcleo Temático Integrador como una manera de planear los proyectos que integra componentes tales como las dimensiones, las competencias y funcionamientos cognitivos. Este tipo de planeación, en el nivel preescolar, no se tenía en cuenta. Se hace apertura al proceso de aprender a planear proyectos lúdicos pedagógicos, cuyo tema fue la convivencia (ver anexo 4). De igual manera los tutores realizaban talleres sobre aquellos temas que se requerían comprender para mejorar la planeación; entre ellos las competencias, el conocimiento óptimo de las dimensiones del desarrollo y las políticas de primera infancia.

Asimismo, se asumió el reto de la realización de banners, en él se comunicaba avances del proceso de búsqueda de experticia, y en el caso de énfasis de infancia, las reflexiones del sentido del portafolio en el proceso (ver anexos).

Llegando el tercer semestre, se utilizó una rúbrica para realizar co-evaluación, en la cual, las estudiantes se evaluaban, entre sí, los proyectos lúdicos pedagógicos con base en la estrategia del Núcleo Temático Integrador. Se realizaron talleres de socialización de esta estrategia a docentes de otras instituciones para identificar los niveles de comprensión que las maestras tenían sobre la misma, en qué se tenía dificultad y afianzar la dominación del tema en planeación.

Igualmente cada maestra debía diseñar un proyecto lúdico pedagógico con el uso del Núcleo Temático Integrador en la cual debían demostrar toda la experticia lograda para planificar. Los temas asignados en el semestre anterior, cuyos temas fueron los útiles

escolares, la amistad, higiene personal, los nombres y sus diseños debían ser expuestos ante la presencia de estudiantes de diferente cohorte del mismo énfasis de la maestría.

Demostrada la experticia con el diseño, se avanzó a construir un informe del proceso recorrido el cual debió ser evaluado por docentes expertos en la estrategia del *Núcleo Temático Integrador*.

En orden a la metodología, se puede concluir que el enfoque elegido, enfoque cualitativo, es el más adecuado para desarrollar este estudio porque se quiere describir el proceso de la adquisición de la experticia en la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos por medio de la estrategia Núcleo Temático Integrador. El tipo de investigación-acción es, así mismo, el más acorde al estudio, pues, se realizaría en medio de la propia práctica pedagógica en el aula.

Resultados

Luego de la lectura de los auto-diagnósticos y portafolios de cada una de las cuatro docentes observadas en la investigación se recogió la siguiente información:

En la primera pregunta del cuadro del auto diagnóstico las participantes afirman que conocen los proyectos lúdico-pedagógicos y lo aplican de manera pertinente. O sea el proyecto no es algo que sea nuevo para las maestras al igual que las dimensiones del desarrollo de la segunda pregunta. En la tercera pregunta, que trata sobre los principios de la educación preescolar dos manifiestan comprenderlos ampliamente y las otras que no los aplican correctamente. En la cuarta pregunta sobre la evaluación en el preescolar solo una dice que la comprende ampliamente, las otras, que no la aplican correctamente. En la quinta pregunta sobre el Documento 13 “Aprender y jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición” del MEN (2010): Competencias para la vida, las observadas expresan diferentes respuestas, pero ninguna lo aplica de manera pertinente ni lo comprenden. En la sexta pregunta del auto-diagnóstico que indaga sobre la Guía Operativa para la prestación de servicio de atención integral a la primera infancia, Documento # 35 del MEN (2010): El sentido de las Experiencias Reorganizadoras las participantes opinan que no lo aplican ni lo comprenden. En la séptima pregunta que informa sobre los pilares del conocimiento y la educación manifiestan que no los aplican adecuadamente. En la octava pregunta sobre los pedagogos que fundamentan los lineamientos legales y curriculares de la educación infantil, expresan no aplicarlos de manera adecuada.

Lo anterior nos lleva a afirmar que las participantes en este estudio, aunque poseían un cierto conocimiento sobre los proyectos lúdico-pedagógicos, su conocimiento sobre los

documentos del MEN, los fundamentos legales y las corrientes pedagógicas, que fundamentan el preescolar, era escaso antes de iniciar el programa de maestría en educación con énfasis en educación infantil.

Por otra parte los portafolios nos brindan una información sobre el crecimiento como educadoras en el conocimiento de los fundamentos legales y de las corrientes pedagógicas relevantes en la fundamentación del preescolar, al igual que el avance en el desarrollo de la experticia en la planeación. En los registros de aprendizajes y des-aprendizajes se puede leer que las participantes manifiestan que fueron aprendiendo aquellos elementos y fundamentos mientras cursaban las diferentes asignaturas de la maestría. Esto también se hace manifiesto en los retos de aprendizaje que se colocaban a sí mismas.

En cuanto al registro de los aspectos procedimentales, aprendizajes y des-aprendizajes relativos a los componentes del Núcleo Temático Integrador se nota, como ya se dijo, el avance en la experticia en la planeación de tales proyectos lúdico-pedagógicos; así, en primer lugar, en la selección de objetivos, la mayoría expresa que deben ser elaborados de acuerdo a los intereses de los niños. En segundo lugar la selección de competencias básicas en transición y sus funcionamientos cognitivos, se realizan acordes a los objetivos planteados. En tercer lugar, el plantear las preguntas problematizadoras se elaboran acorde a los intereses e inquietudes de los niños, nunca desde el interés de la maestra. En cuarto lugar, para identificar la red de saberes son palabras claves que se definen según la pregunta problematizadora y de acuerdo a los intereses de los niños. Por último en el diseño de la experiencia sensibilizadora, las maestrantes observadas, expresan que esta se utiliza para indagar sobre los saberes previos de los niños y que la maestra debe estar atenta a las inquietudes de los niños al respecto.

Se puede decir que los aprendizajes significativos se han evidenciado de la siguiente manera:

- El conocimiento de las leyes que regulan la primera infancia, documentos tales como la cartilla N° 13 “*Aprender y Jugar*” (ver anexo 4) en el que deja en claro los componentes que se deben tener en cuenta al momento de planificar un proyecto pedagógico para preescolar y que son indispensables, donde deja en claro las competencias a las que se trabajan con ciertas actividades del proyecto
- Los *lineamientos curriculares del preescolar* donde aprendieron que en la planificación es fundamental tener en cuenta los principios del nivel preescolar y el conocimiento óptimo de las dimensiones del desarrollo para no verlas como áreas que se calificaban.
- El conocer y reconocer la importancia que tienen las diferentes teorías de aquellos pedagogos que trabajaron por dignificar la educación del niño.
- El cambio de la concepción de niño que se manejaba, donde se veía a este como un ser indefenso, incapaz de tomar decisiones importantes para verlo como una persona capaz de realizar cambios y participar de los mismos.

Así mismo, los des-aprendizajes desde la fundamentación fueron:

- El no reconocer los documentos y leyes que regulan la primera infancia y que permiten que los proyectos lúdico pedagógicos se realicen de manera óptima, tales como la cartilla N° 13 “*Aprender y Jugar*”.
- El no tener en cuenta para la planeación de los proyectos a los *lineamientos curriculares del preescolar* donde es de vital importancia para estos los principios, entre estos el de lúdica como base de todo proyecto en preescolar.

- El ver a las dimensiones del desarrollo como áreas de conocimiento que eran evaluables y calificables cuantitativamente.
- El no considerar las teorías de los diferentes pedagogos de la educación que ayudan en la mejora de las prácticas educativas.
- El ver al niño como un ser incapaz de tomar decisiones importantes sobre todo en la participación de la creación de los proyectos lúdico pedagógicos que se realizan en el aula.

Desde el aspecto *procedimental* los aprendizajes más significativos fueron los siguientes:

- El tener en cuenta el documento N° 13 “*Aprender y Jugar*” para la realización de los proyectos lúdico pedagógicos.
- La aplicación en los proyectos los principios de la educación preescolar, los principios rectores, (*Lineamientos curriculares del preescolar*).
- La realización de ensayos argumentativos sin temor a los errores y de manera apropiada.
- Realización de los diarios de campo como documentación de la práctica pedagógica en el aula.
- Planificación de proyecto lúdico pedagógico por medio de la estrategia del *Núcleo Temático Integrador*.
- Realización de la co-evaluación de manera objetiva sobre los proyectos entre los maestrantes.
- Realización del portafolio en el que iba dejando registrado todos los cambios que se iban obteniendo en la práctica de la labor docente.

De igual manera los des-aprendizajes desde lo procedimental fueron los siguientes:

- Uso del el documento N° 13 “*Aprender y Jugar*” para la realización de los proyectos lúdico pedagógicos.
- No realizar de manera apropiada de manera escritural los ensayos argumentativos.
- La no realización de los diarios de campo para documentar lo sucedido en el aula de clase.
- El no usar los proyectos lúdicos pedagógicos como forma de planificar en preescolar.
- El ver la co- evaluación como un proceso subjetivo sin valor objetivo alguno.

Dificultades

De las dificultades presentadas durante ese proceso de maestría en principio fue enfrentarse al autodiagnóstico en que mirarse internamente y darse cuenta de todos aquellos errores cometidos y que fueran leídos por los tutores, llegó a causar un poco de temor. De igual manera, la realización de los ensayos debido a que no se tenía o se había perdido esa habilidad a nivel escritural; el desconocimiento de la normatividad que rige la educación preescolar a nivel nacional ya que se ejecutaban las clases sin tenerlas en cuenta.

Transformaciones

Las transformaciones más evidentes fueron el apropiarse de la ley de primera infancia y recurrir a ella para la planificación de los proyectos, el cambio positivo en la concepción de infancia, el uso de la lúdica frecuente en las clases, la realización de taller a sus pares en las instituciones sobre el proceso de planeación con el *Núcleo Temático Integrador*.

Retos

En adelante, los retos que tienen los maestrantes es la aplicación de los proyectos lúdicos pedagógicos, de los cuales han ganado experticia en planeación, así como crear consciencia a los padres de familia sobre la importancia del desarrollo de las competencias antes que el contenido y las tareas en casa; capacitar al resto de sus compañeras en las diferentes instituciones sobre el modo de ver las dimensiones del desarrollo para que no sean vistas como áreas, sino como parte importante del desarrollo óptimo del niño sin que tenga que dárseles una puntuación cuantitativa.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Se puede concluir que el objetivo y reto propuesto, el ganar experticia en la planeación de la práctica pedagógica se ha alcanzado como lo demuestran los resultados obtenidos mediante el análisis de los portafolios de cada una de las maestras observadas.

El tratamiento formativo que tuvieron las educadoras en el programa de maestría fue efectivo, así lo evidencian los aprendizajes y des-aprendizajes que se pueden leer en los portafolios de las observadas.

Las observadas identifican claramente cada uno de los elementos del Núcleo Temático Integrador y que la planeación de este tiene como base los intereses de los niños, sus inquietudes y que, es importante que, todo proyecto lúdico-pedagógico tenga una actividad de cierre que muestre los logros que obtuvieron los niños en el desarrollo de dicho proyecto, y que, la lúdica forma parte esencial en la planeación de los Núcleos Temáticos integradores.

Recomendaciones

Con base en estas conclusiones se pueden hacer las siguientes recomendaciones para la planeación de proyectos lúdico-pedagógicos mediante la estrategia del Núcleo Temático Integrador:

- Conocer y estudiar los documentos que el Ministerio de Educación ha expedido, los lineamientos curriculares para la fundamentación de la formación de los niños en edad preescolar, principalmente el documento Numero 13 “Aprender y jugar Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición” del MEN (2010).

- Reflexionar la propia práctica de manera escrita realizando diarios de campo; esto es de vital importancia en el crecimiento como educadoras y porque permite hallar falencias en la prestación del servicio educativo.
- Utilizar y buscar siempre recursos y estrategias lúdicas para el desarrollo de las actividades de los proyectos.
- La creatividad es muy importante a la hora de planear las actividades del proyecto.
- Nunca olvidar en hacer partícipes a los niños para determinar los conocimientos previos y la red de saberes sobre la temática en cuestión del proyecto a planear.
- Seguir los pasos de la planeación para la elaboración del proyecto:
 - 1.- La actividad sensibilizadora para indagar, descubrir los gustos e intereses de los niños para determinar la red de saberes.
 - 2.- Diseñar la pregunta problematizadora y sus sub-preguntas, tantas como sea posible y de acuerdo a las inquietudes que los niños manifestaron en la actividad sensibilizadora.
 - 3.- Al diseñar las actividades lúdicas se busca darle solución a las sub-preguntas.
 - 4.- Siempre es necesario realizar la actividad de cierre, para mostrar a la comunidad los logros obtenidos por los niños mediante trabajos que se realizaron durante todo el proyecto.

Lista de referencias

- Alzate, M. (2001) Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*. n. 28, pp. 125-133.
- Borjas, Jaramillo y Osorio (2009). Transformaciones alrededor del discurso, prácticas educativas, actitudes y relaciones sociales de las madres comunitarias del icbf. "Pueblo Viejo" (Magdalena) y el programa "Nichos Pedagógicos". En *Psicología desde el Caribe*, No. 23: Ene-Jun 2009. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/648/5346>
- Cerda, G. H. (2003). Educación preescolar: historia, legislación, Currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Coria (2011). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. Revista e-formadores. Instituto latinoamericano de la comunicación educativa- red escolar. México.
- CVNE, 2014 (05 de noviembre) recuperado el 7 de marzo del 2017 de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-346887.html>
- Decreto 1276 junio 1962 por el cual se amplían los servicios de educación pre – escolar en el país.
- Decreto 1710 de julio de 1963 por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 088 de enero de 1976, mediante el cual se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1002 de 24 de abril de 1984 por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.
- Decreto 1860 del 5 de agosto de.1994. Por medio del cual se reglamenta parcialmente la ley 115, en aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- Galeana, L. (2015) Aprendizaje basados en proyectos, ventajas e interacciones necesarias de la estrategia pedagógica. Universidad de colima. México.
- Elliot, J. (2000) *La investigación acción en educación*. España. Morata
- EL HERALDO, 2015 (04 de Julio) recuperado el 7 de marzo del 2017 de <https://www.elheraldo.co/local/entregan-299-becas-docentes-e-investigadores-del-atlantico-203642>

- Fierro, C Fortul, B y Rosas, L (1993). Transformando la práctica docente. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fundación Universidad del Norte. (2016). *El portafolio en el proceso de investigación aplicada en el énfasis de infancia*. (Material pedagógico utilizado en clases de maestría en educación con énfasis en educación infantil). Barranquilla Colombia.
- Galeana, L. (2015) Aprendizaje basados en proyectos, ventajas e interacciones necesarias de la estrategia pedagógica. Universidad de colima. México.
- Gómez, C. et al (Ed.). (2014) La cualificación del talento humano que trabaja con la primera infancia. *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Vol 19*. MEN
- Gómez, C. et al (Ed.). (2014) Sentido de la primera infancia. *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Vol 20*. MEN
- Gómez, C. et al (Ed.). (2014) Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. *Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Vol 19*. MEN
- Jaramillo, L (2007). Concepción de infancia, Zona Próxima. Revista del instituto de estudios superiores en Educación, Universidad del Norte. Barranquilla. N° 8 diciembre.
- Ley 1804 de 2 de Agosto de 2016, "por la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones"
- Ley 850 de 18 de noviembre de 2003 por la cual se reglamentan las veedurías ciudadanas.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2010) *Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición*. Documento N° 13. Bogotá. Colombia. MEN
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Revista de la Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.
- Morín, E (1998). Introducción al pensamiento complejo. Segunda edición. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Osorio, M. y Herrera, (2013) *Educación en Colombia*. Barranquilla. Colombia. Universidad del Norte

- Ochoa, S y Sabogal, M (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presente en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. Universidad santo Tomas. Bogotá. Magisterio vol. 6 N° 12, pág. 71-84.
- Puerto Santos, J. (1980) La práctica psicomotriz. Apuntes para comprender la evolución de la atención de la infancia. Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.
- Recio, R (2012). Revista relación padres e hijos. Como ayudar a los hijos relacionarse.
- Rodríguez Muñoz, M. (2009). Ensayo ***Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa, de Paulo Freire. Ensayo disponible en:***
https://docs.google.com/document/d/1nU7p9mbe2fGTTshURbWb9Zl6A1d2draL_tyEm7AfOHs/edit
- Schweinhart, Barnes, y Weikart (1993) Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. Ten. institute of education Sciences
- UNESCO (2006) La atención y educación de la primera infancia, pariente pobre de los sistemas educativos. 26 de octubre de 2016. Recuperado el 7 de mayo de
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=35377&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Apéndice

Anexo 1

Guía de autoevaluación o auto-diagnóstico

[Los siguientes cuestionamientos y aspectos son la referencia básica para que ustedes de manera individual, con criterio de objetividad y de manera sincera **reflexionen** sobre la apropiación de ellos dentro de su práctica pedagógica en sus momentos de **PLANEACIÓN, EJECUCIÓN y EVALUACIÓN**.

Comience el informe de autoevaluación consignando de manera clara y específica sus conclusiones a partir de la reflexión que haga alrededor de los siguientes cuestionamientos.

Nota: En sus respuestas considere que los cuestionamientos están dirigidos especialmente a la aplicación en la práctica de aula y NO exclusivamente desde el conocimiento que se tiene al respecto.

Desarrollo guía de auto diagnóstico

- ✓ ¿Desarrolla en sus experiencias de aula proyectos lúdico-pedagógicos? Si su respuesta es positiva: Ejemplifique cómo lo hace. Si su respuesta es negativa: explique cómo planifica sus actividades de aula.
- ✓ ¿De qué forma promueve el desarrollo de las dimensiones del desarrollo en sus experiencias de aula? Ejemplifique cada una de ellas:
- ✓ ¿De qué forma valora el desarrollo de las dimensiones en sus experiencias de aula?
- ✓ ¿Qué son, como se entienden y cómo se materializa en la puesta en escena de sus actividades cada uno de los principios pedagógicos de la educación preescolar?
- ✓ ¿Describa cómo realiza la evaluación de los niños y niñas?

Principios de la educación
preescolar (participación, lúdica e
integralidad)

Decreto 2247 de 1947: Evaluación
en el preescolar

Documento # 13 “Aprender y jugar
Instrumento Diagnóstico de
Competencias Básicas en
Transición” del MEN (2010):
Competencias para la vida

Guía Operativa para la prestación
de servicio de atención integral a la
primera infancia- Documento # 35
del MEN (2010): El sentido de las
Experiencias Reorganizadoras

Pilares del conocimiento y la
educación

Pedagogos que fundamentan los
lineamientos legales y curriculares
de la educación infantil.

- Dewey.
 - Malaguzzi.
 - Decroly.
 - Montessori.
 - Freinet.
 - E. Ferreiro
 - Kilpatrick
-

Anexo 2

PROTOCOLO DE OBSERVACION

DIARIO DE CAMPO

Evento_____

Lugar_____ Grado_____

Fecha_____

Observadora_____

Observada_____

Códigos:

1ño: un Niño	Añ: Algunos	M: Maestra
1ña: una niña	Tñ: Todos	O: Observador
		Ot: Otro participante

Código	Secuencias de Evidencias	Análisis

CARTA DE INSTRUCCIONES

El siguiente instrumento lleva por nombre **PROTOCOLO DE OBSERVACION - DIARIO DE CAMPO**. En este formato se van a consignar los sucesos y detalles relevantes ocurridos durante la experiencia llamada “Aula Vacía”. Debe ser diligenciado por cada una de las maestras observadoras, estrictamente de forma individual, sin consultar a las otras observadoras durante el registro.

Los datos e información que se consignan en este formato tendrán un uso exclusivamente académico y servirá para enriquecer el análisis que se realice en el contexto de la Maestría con Énfasis en Educación Infantil.

Inicialmente se deben registrar:

Evento: La actividad que va a ser observada.

Lugar: La institución y el aula donde ocurre el evento pedagógico.

Grado: El nivel educativo donde se lleva a cabo la experiencia

Fecha: Cuándo se lleva a cabo.

Observadora: El nombre de quien observa.

Observada: el nombre de quien ejecuta la experiencia y es observada por sus compañeras.

Los códigos registrados en el formato corresponden a cada uno de los posibles protagonistas que interactúan en el evento pedagógico que se está observando. Estos códigos sirven para relacionar las acciones, manifestaciones del lenguaje (verbal o no verbal) y/o sucesos que ocurran durante la observación de la experiencia. Dichos códigos están relacionados de la siguiente forma:

1ño: Un niño. Hace referencia a la participación de un niño.

1ña: Una niña. Hace referencia a la participación de una niña.

Añ: Algunos. Hace referencia a la participación de algunos niños y niñas.

Tñ: Todos. Hace referencia a la participación de todos los niños y niñas.

M: Maestra. Hace referencia a la participación de la maestra

O: Observador. Hace referencia a una apreciación que hace el observador que hace el registro

Ot: Otro. Hace referencia a la participación de algún otro adulto.

Cada intervención y/o participación de los sujetos identificados debe registrarse en la tabla de la siguiente forma:

Código: que corresponde a la identificación del participante. Se debe colocar un código para cada intervención. No se va a especificar el sujeto que se observa, sino sus acciones o intervenciones. Si son dos niñas diferentes las que participan, siempre se debe registrar el código **1ña**.

Secuencia de evidencias: Donde se detallan acciones, manifestaciones del lenguaje (verbal o no verbal) y/o sucesos relacionados con el sujeto identificado en la casilla “Código”.

Análisis: Esta casilla debe dejarse sin diligenciar, pues es parte del trabajo de acompañamiento de los tutores.

Cada secuencia relacionada a un código debe registrarse en cuantas líneas sea necesario. Deben detallarse acciones, manifestaciones del lenguaje (verbal o no verbal) y/o sucesos que ocurran. A continuación un ejemplo.

Anexo 3

Diario de campo

ESTUDIANTE:

FECHA:

Descripción de lo ocurrido:

Análisis e interpretación:

Análisis e interpretación fundamentada y/o argumentada en Teorías:

Qué aprendí:

Decisiones:

Anexo 4**Coevaluación de diseño del NTI****Nombres del grupo evaluador:**

Grupo evaluado:

Nombre del NTI:

Fecha: _____

Este instrumento permite realizar una apreciación valorativa con respecto trabajo desarrollado por sus compañeros de Maestría en cuanto al diseño de Núcleos Temáticos Integradores (NTI). El objetivo de este es poder enriquecer el trabajo desarrollado por los grupos; al mismo tiempo que se contribuye con la formación de cada compañero y con la propia para lograr la experticia necesaria para la obtención del título de Magister; ya que este tipo de evaluación como lo plantean algunos autores profundiza la comprensión y permite que se involucren de manera más activa y auto dirigida en su proceso de aprendizaje (Flachikov, 2005; Sivan 2000).

De acuerdo con lo anterior, se espera que su evaluación esté libre de toda subjetividad (se evalúa el trabajo presentado y no a la persona), además resulta importante diligenciar la casilla de observaciones, ya que esta da cuenta de su proceso crítico, argumenta su selección dentro de la escala y le permite realizar los aportes necesarios al grupo evaluado a fin de que avancen en su proceso.

Instrucciones: el instrumento consta de una escala valorativa de 3 niveles y una casilla que permite realizar sugerencias, comentarios y/o recomendaciones de tipo cualitativo denominada “observaciones”. Al encontrarse fundamentado en el NTI, los enunciados están divididos en dos etapas, los que corresponden a la fase de pre-diseño y los de la fase de diseño. Diligencia la escala marcando con una X, de acuerdo a la siguiente valoración:

- 1** cumple **satisfactoriamente** lo planteado en el enunciado.
- 2** Cumple **parcialmente** con lo planteado en el enunciado.
- 3** **No cumple** con los parámetros planteados en el enunciado.

Fase Pre diseño	1	2	3	Observaciones
La pregunta generadora se encuentra planteada de manera adecuada y permite establecer alrededor de ésta una red de saberes y contenidos mínimos.				
La red de saberes y contenidos mínimos dan respuesta a lo que sé y debo saber alrededor de la pregunta generadora.				
Los subtemas , en su conjunto, se encuentran planteados de tal manera que con ellos se puede relacionar o promover el desarrollo de las dimensiones y las competencias para la vida en transición.				
Los subtemas permiten que los niños y las niñas integren saberes del orden conceptual, procedimental y actitudinal.				
Los subtemas abordan los contenidos básicos curriculares plantados por el MEN para el grado de preescolar.				
La actividad sensibilizadora cumple con su objetivo de motivar e identificar los intereses iniciales de los niños y niñas alrededor de la pregunta generadora (pre-conceptos, actitudes y hábitos)				
La actividad sensibilizadora está diseñada de tal manera que tiene en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes.				
La actividad sensibilizadora promueve el aprendizaje activo y lúdico.				
Fase de Diseño	Observaciones			
El propósito general define claramente lo que se espera que al finalizar el NTI los estudiantes aprendan sobre la pregunta generadora.				
La justificación es pertinente a las necesidades del niño y requerimientos legales para el nivel.				
El diseño de las actividades se realiza con base en las dimensiones, logros, recursos y evaluación.				
Las actividades promueven el aprendizaje activo y lúdico.				
Las actividades tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños y niñas.				
Las actividades incorporan el trabajo colaborativo				
Las actividades promueven más de una dimensión en su planteamiento.				
La actividad de cierre promueve la participación activa de los estudiantes de tal manera que permita verificar comprensión individual y colectiva acerca de los contenidos tratados.				

La **actividad de cierre** está planteada de tal manera que permita comunicar lo desarrollado a la comunidad educativa.

La **actividad de cierre** promueve la valoración de las producciones realizadas durante desarrollo del NTI

La **actividad de cierre** permite verificar si se cumplió con los propósitos esperados dentro del NTI

Recomendaciones

Anexo 5



Presentación del Banner



Presentación del Banner



En clase con el profesor Valmiro



En clase



Presentación de NTI a colegas de la Institución Educativa Técnica Comercial
“Francisco Cartusciello”, Sede 2 “Policarpa Salavarrieta”

Vita

Haydy Gómez Güell, normalista y Psicóloga egresada de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla en el año 2002. Docente en la Institución Educativa Bohórquez, corregimiento del municipio de Campo de la cruz. Actualmente candidata a magister en Educación con énfasis en Educación Inicial, Universidad del Norte, año 2017.

Liseth De La Cruz García, psicóloga egresada de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla en el año 2008, docente de primaria en la Institución Educativa San Juan Bosco del municipio de Sabanagrande – Atlántico, diplomado en “liderazgo Transformador”, ESAP, año 2007, diplomado en “Fundamentos técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia”, Universidad del Norte, año 2014. Actualmente candidata a magister en Educación con énfasis en Educación Inicial, Universidad del Norte, año 2017.

Marla De Jesús Retamozo Conrado, Normalista, Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, 1989. Licenciada en Ciencias Religiosas de la Universidad Javeriana, 2003. Diplomada en Informática en Educación, Universidad Industrial de Santander, 2010. Diplomada en Educación y Desarrollo Cognitivo-afectivo, Universidad del Norte, 2010. Docente de preescolar de la Institución Educativa Técnica Comercial Francisco Cartusciello, sede #2 Policarpa Salavarrieta del municipio de Sabanagrande Atlántico. Actualmente candidata a magister en Educación con énfasis en Educación Inicial, Universidad del Norte, año 2017.

Marisol Rojas Beltrán realice estudios de Tecnología en Educación Preescolar , y de promoción social , luego de licenciatura en Educación Preescolar y promoción de la Familia en la Universidad Santo Tomas, especialización en discapacitados intelectuales en el Instituto Magisterial Superior de Uruguay, especialización en Docencia universitaria en la Universidad Cooperativa (UCC). Docente en la Institución Educativa San Nicolás De Tolentino, de Puerto Colombia Atlántico. Actualmente candidata a magister en Educación con énfasis en Educación Inicial, Universidad del Norte, año 2017.